Pierre Périer

Professeur de Sciences de l'éducation

Chercheur au CREAD

Université Rennes 2

Pierre.perier@uhb.fr

Quelle équité des parents face à l'école ? Inégalités de partenariat et sentiment d'injustice.

La notion de partenariat entre les parents et l'école a pris forme dans les années 1980 et n'a cessé de se renforcer depuis, au moins dans les textes et intentions affichées par les acteurs institutionnels. On notera ainsi, pour la période la plus récente, que « coopérer avec les parents et partenaires de l'école » fait partie des dix compétences que doivent maîtriser les enseignants (arrêté du 28 décembre 2006). Une circulaire (25/08/2006). insiste sur le renforcement de la communication de l'école en direction des familles, jusqu'à évoquer l'idée de « contrat » passé avec elles dans le cadre des programmes personnalisés de réussite éducative Ce volontarisme politique s'inscrit dans un contexte de libéralisation croissante de l'offre scolaire (assouplissement de la carte scolaire, banalisation du recours au secteur privé, stratégies de communication et d'excellence des établissements…) qui vise à accorder une place toujours plus grande aux familles, tant dans le « choix » des établissements –entérinant ainsi les inégalités- que dans leurs relations avec les agents de l'institution. Une telle logique d'ouverture, drapée la réciprocité des intérêts des deux parties, contraste fortement avec les processus observés dans les rapport entre les parents et l'école, qu'ils se traduisent par l'accentuation des processus ségrégatifs induits par les inégalités d'accès à l'offre, par le creusement des disparités de performances entre établissements ou au travers des difficultés persistantes dans les relations avec les usagers les plus éloignés culturellement de l'école (Dubet, 1997 ; Périer, 2005 ; Kherroubi, 2008).

C'est ce dernier aspect qui retient particulièrement notre attention dans une perspective d'analyse des inégalités des familles face au modèle du partenariat et de ses effets auprès des acteurs les moins conformes à la figure du parent d'élève attendue et reconnue par l'institution scolaire. La réflexion proposée s'appuie une enquête réalisée ces dernières années auprès de familles ouvrières et issues de l'immigration et dont les principaux résultats ont été développés ailleurs[1] mais elle en propose une relecture sous l'angle particulier du manque reconnaissance et du sentiment d'injustice éprouvés par une partie d'entre elles, sans être publiquement exprimé. L'analyse du caractère normatif des cadres de la relation et de la communication entre les familles et l'école dévoile des implicites et impensés qui sont à la source d'inégalités entre les familles, partenaires compétentes pour les unes, distantes et « démissionnaires » pour les autres. Depuis quelques années, la question de la justice à l'école offre un renouvellement de la problématique des inégalités scolaires ou, plus exactement, de leurs conséquences mais elle se consacre essentiellement au point de vue des élèves et des enseignants (Derouet, 1993 ; Meuret ; 1999 ; Bressoux & Pansu, 2003), rarement sinon de manière indirecte à celui des parents. Or, selon notre hypothèse, le partenariat animé des meilleures intentions secrète un sentiment d'injustice chez les parents les moins acculturés au monde scolaire et pourrait, à rebours des intentions affichées, creuser la distance avec l'école, au risque de compromettre les chances des élèves qui déjà en avaient le moins. Se pose dès lors, la question des principes de justice pour une coopération équitable.

1. Ce qu'être partenaire veut dire : attentes normatives de l'école et construction de la figure du parent « défaillant »

L'invention relativement récente et la promotion d'un modèle de partenariat par l'institution scolaire consistent à développer un type de rapport avec les familles qui, en réalité, sollicite les parents, afin de prévenir, de réguler et réparer si besoin les scolarités. Il s'agit notamment, suivant l'idée d'un soutien mutuel entre les familles et l'école, de parvenir à ce que l'enfant se conforme au rôle d'élève et que les parents adoptent de leur côté les dispositions et le code de « bonne conduite » qui les institue comme « parents d'élèves » (Glasman, 1992). Les parents sont donc invités, sur le mode d'un traitement individualisé, à se comporter comme des alliés selon une

[1] En particulier dans : Périer P. *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.

forme associative consistant désormais à faire « avec » (Payet, 1994), en complémentarité et sous le contrôle des enseignants. Pour autant qu'il bénéfice d'un préjugé favorable et suscite une adhésion spontanée (qui peut être contre le partenariat ?), le partenariat conçu comme définition conjointe des objectifs et des moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre n'en reste pas moins complexe dans son application et incertain voire paradoxal dans ses effets.

D'ailleurs, un constat récurrent se dégage des enquêtes auprès des enseignants selon les établissements qui montre que le partenariat est plus développé là où il est jugé moins nécessaire et plus lacunaire là où il apparaît indispensable, dans les contextes de l'éducation prioritaire notamment[2]. Ce bilan paradoxal interroge non le principe des relations à construire entre les parents et l'école mais les conditions et dispositions requises pour que tous puissent effectivement s'inscrire dans cette logique d'échange et au-delà, clarifier leurs rôles et responsabilités. Or, la figure du parent auquel il semble implicitement et idéalement s'adresser, exige un certain nombre de prérequis et de dispositions inégalement partagés. Leur inventaire synthétique dévoile, ce qu'être partenaire veut dire, au sens de l'institution scolaire,

Accéder à ce statut implique, en effet, une compréhension et appropriation du « mode d'emploi » du partenariat qui laisse en suspens la question de savoir à quel moment dans l'année, selon quelle fréquence, auprès de qui et à propos de quoi une rencontre peut avoir lieu et être jugée pertinente. Certes, une minorité active s'empare avec aisance de l'offre institutionnelle et en précède volontiers les opportunités, mais d'autres ne perçoivent pas les attentes à leur égard et hésitent à s'engager. Leur rapport de méconnaissance et d'impuissance mêlées face à l'école les place dans une position où ils restent à la fois en retrait et disponibles, à l'égard des sollicitations de l'école. Les modalités pratiques de lieu, d'horaires et de rendez-vous définissent un cadre et des codes pour entrer en relation que tous les parents ne sont pas en mesure de satisfaire, en raison de contraintes matérielles (transport, disponibilité..) mais aussi d'une temporalité sociale qui, dans le cas des familles les plus précaires, est faite d'absence de maîtrise et de programmation. Le présent dont la répétition est conjuration des incertitudes du lendemain rythme des vies d'incertitudes et limite étroitement toute projection dans un avenir. Pouvoir anticiper

2 Une enquête par questionnaire auprès de professeurs du second degré a montré que le partenariat pouvait être jugé constructif avec les parents sans être nécessairement efficace sur le plan du comportement ou du travail des élèves et que les rencontres étaient perçus sans effets bénéfiques pour 30 % des enseignants de ZEP interrogés.. Cf. Périer P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Vanves : Les Dossiers, n° 145.

selon une organisation rationnelle est ce dont ces familles sont précisément dépossédées.

La maîtrise de la langue fait également partie des compétences indispensables afin de s'exprimer avec les mots mais aussi dans les formes qui assurent les conditions d'un échange évitant de dévoiler des façons de parler trop peu conformes et inadaptées à la situation. Comme le dit une mère « *nous on a notre langage à nous* ». Car il faut pouvoir échanger avec des arguments « acceptables » qui permettent de faire entendre sa voix et de défendre ses intérêts. L'analyse des motifs de demande de dérogation à la carte scolaire montre, par exemple, que les parents les moins « avertis » s'exposent avec des maladresses d'écriture et d'argumentation, à voir leur demande plus souvent rejetée par les instances académiques (Felouzis, Liot, Perroton, 2005). Dans un autre domaine, on observe que les élèves du secondaire ayant un père enseignant sont environ deux fois plus nombreux à être scolarisés dans un établissement public hors secteur qu'en moyenne. En outre, lorsqu'elle se manifeste à leur initiative, la participation des parents de milieux populaires se joue ponctuellement dans des domaines pratiques moins rétribués en gratifications symboliques (accompagnement d'une sortie de classe, aide à l'installation ou à la réparation de matériel, préparations culinaires…) que celle, plus visible et socialement reconnue, pratiquée par les membres des classes dominantes (participation à des réunion avec les agents de l'école, mandat de délégué, présence dans les conseils d'administration ou conseils de classe).

Des freins pratiques et symboliques entravent la communication entre les familles populaires et immigrés et l'école mais celle-ci semble d'autant plus brouillée que la définition des rôles et responsabilité n'est pas clairement définie et partagée. Dans les représentations des parents des milieux populaires, en effet, le monde de l'école apparaît séparément de la famille de sorte que l'enjeu de relation à leur initiative ne s'impose pas d'évidence, bien au contraire. Une forme de respect (dont les parents attendent la réciprocité) commande plutôt de ne pas s'immiscer dans les affaires de l'école et la norme consiste à ne pas intervenir, du moins aussi longtemps que l'école ne fait pas signe par la biais d'un mot dans le cahier ou d'un courrier, prenant parfois la forme critique de la convocation. Les différences dans les règles de l'échange ainsi mises au jour sont au principe d'un différend qui alimente le désaccord et rend la résolution des malentendus plus incertaine (Périer, 2005).

En définitive, l'inscription des parents dans la logique du partenariat repose sur des dispositions et compétences que toutes les familles ne sont pas en mesure de mobiliser et en l'absence desquelles le rapport d'égalité face à l'école ne peut avoir

lieu. Les effets engendrés se situeraient à un double niveau. D'une part, en redoublant les inégalités proprement scolaires entre élèves, sur la base de leur appartenance sociale, par des inégalités d'accès des parents au rôle de partenaire attendu par l'institution scolaire, de sorte que les familles des élèves qui en auraient le plus besoin en bénéficieraient en réalité le moins. D'autre part, en pointant les attitudes de parents jugés trop absents au risque de leur stigmatisation sous la figure du parent « défaillant » ou démissionnaire. La norme d'égalité sous-jacente au modèle du partenariat présuppose des parents en capacité d'endosser le statut et les rôles attendus face à l'école. Elle peut rapidement apparaître en contradiction avec les logiques des familles, plus ou moins éloignées des modes de communication de l'institution scolaire. La question de la coopération en situation inégale interroge par conséquent non seulement son efficacité mais son équité au regard de formes et des normes de relations appropriables par une partie seulement des familles, les plus acculturées au monde scolaire.

En d'autres termes, le partenariat semble ne s'adresser qu'à un type de parent au détriment d'autres qui non seulement ne bénéficient pas de l'offre institutionnelle en la matière mais peuvent apparaître comme désinvesties au regard des attentes normatives sinon prescriptives de l'école. Car lorsque le partenariat s'institue en norme, la distance ou le silence risque d'être interprété comme le signe d'un manque d'intérêt ou d'un défaut de responsabilité parentale, alimentant de la sorte les préjugés portant sur les familles démissionnaires. Les difficultés particulières que rencontrent les familles populaires à faire entendre leurs voix et critiques dans un rapport asymétrique (comme le signale le recours à la « convocation ») où elles subissent la domination de l'école, féconde le différend. En l'impossibilité d'une indifférence -on ne peut pas ne pas être partenaire-, l'absent devient la cible des critiques en même temps qu'il pourra juger arbitraire et profondément injuste l'attitude d'un « partenaire » qui applique sanctions ou décisions sans véritable concertation ni alternative. C'est dans cet espace de non-rencontre et de « silence coupable »[3] -celui, le plus souvent, imputé aux parents- que se niche le différend pour des familles soumises aux injonctions normatives de l'école mais incapables d'y répondre. S'il n'est pas nouveau, ce différend s'est révélé et amplifié à mesure que s'accentuait le rapport de dépendance des familles à l'école et la nécessité d'une régulation dans la division du travail éducatif.

[3] J.-F. Lyotard note que le différend se signale par le silence auquel est associé un tort. Cf. *Le différend*, Paris, Editions de minuit, 1983

2. Sentiment d'injustice et lutte pour la reconnaissance

L'inégalité d'accès au partenariat par lequel les familles sont perçues et jugées secrète un sentiment d'injustice car les parents ne voient pas leur investissement reconnu ni leur parole entendue. La sensibilité sur ce point semble d'autant plus vive qu'ils sont en droit d'attendre une même considération de la part d'une institution scolaire ayant pour fonction de dépasser symboliquement les différences sociales et identitaires au profit d'une commune citoyenneté (Schnapper, 1996). La difficulté de participer aux rapports d'interaction conformément aux règles de l'école les prive de la reconnaissance de leur rôle et de leur valeur. Ils deviennent socialement « invisibles ». L'expérience de l'injustice face à l'école se niche dans ce rapport dissymétrique qui peut cependant ne pas reposer sur des éléments objectifs liés à un traitement effectivement disqualifiant ou discriminatoire. Il découle du regard que les parents portent sur leur contribution et sur ce qu'ils reçoivent comme signes de conformation en retour. L'enjeu de l'équilibre dans l'échange, subjectivement perçu, et de la juste reconnaissance de chacune de parties peut susciter de fréquents désaccords (Kellerhals, Coenen-Huther, Modak, 1988). L'une des causes a pour origine que les parents de milieux populaires ne répondent pas aux attentes normatives de l'école et ne se voient donc pas reconnus comme partenaires ou bien alors négativement, c'est-à-dire au travers de manques et carences qui affectent l'image et l'estime de soi. Les parents peuvent avoir le sentiment d'être méprisés par une institution qui les dénie socialement et atteint leur identité personnelle. Parce qu'ils souffrent de ne pas être respectés, ils développent des attitudes de résistance sur le mode d'une lutte pour la reconnaissance (Honneth, 2002).

Face au jugement négatif de l'école, les parents adoptent des comportements tactiques sur un mode réactif et défensif, mais non stratégique et programmatique (Certeau de, 1990). Dans cette configuration, leur loyauté envers une institution qu'ils respectent en observant une attitude de bienveillance à distance, évolue vers des attitudes de résistance sous les formes principalement de la protestation ou du retrait[4].

Dans le premier cas, la réaction ne s'exprime pas publiquement par une prise de parole individuelle ou collective, protestataire ou revendicative, à laquelle ils ne sont

[4] Notions que recouvrent la prise de parole et la défection analysées dans A.O. Hirschman, *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard, 1993.

guère préparés[5], à la différence des parents des classes moyennes et supérieures, plus rompus à ce type d'intervention (Dutercq, 1995). Les classes défavorisées n'ont pas nécessairement le pouvoir et la possibilité de rendre public leur sentiment d'injustice car leurs modes d'expression et de protestation ne sont pas librement accessibles mais déterminés par les rapports de domination dans lesquels ils s'insèrent (Honneth, 2008). De ce point de vue, le modèle du partenariat qui en appelle à l'entente et au consensus permet de conjurer assez tôt l'expression du mécontentement et d'un sentiment d'injustice, de sorte que la dissymétrie du rapport ne peut être remise en cause. Lorsqu'il s'exprime, le désaccord se manifeste de façon plus passive et privée sous la forme de récriminations ou de critiques à l'égard de l'institution, des enseignants ou plus rarement, d'autres parents. Est pointés notamment l'élitisme des enseignants que les parents soupçonnent de ne s'intéresser qu'aux meilleurs élèves, au détriment des plus faibles. L'étendue et la complexité des savoirs enseignés sont volontiers incriminées tant les parents ne peuvent aider ni même comprendre leur utilité, bien que conscients de la sélection implicite opérant par ce biais. La critique peut aller jusqu'à dénoncer le traitement jugé discriminatoire dont certains élèves seraient les victimes, sur une base sociale ou ethnique. Les parents se montrent alors solidaires de leur enfant face à l'injustice dont il ferait l'objet. Dans ces configurations de jugements implicites, école et famille se renvoient mutuellement la faute et entretiennent un conflit de légitimité qui peut tomber dans une impasse. Mais en rejetant tout ou partie de la responsabilité sur l'école, les parents limitent la portée des jugements et évaluations sur l'enfant et indirectement sur eux-mêmes.

Il arrive également que la critique procède d'une comparaison avec d'autres parents, jugés trop présents et bénéficiant d'une considération privilégiée. Celle-ci se traduit par une écoute et prise en compte des demandes leur permettant de négocier ce qui semble d'emblée refusé à d'autres, le placement de l'enfant dans telle ou telle classe par exemple. C'est le sens du témoignage de cette mère (sans activité professionnelle) à l'issue des quelques réunions auxquelles elle a « participé » :

> « *J'ai remarqué que certaines personnes là-dedans, ils se prennent pas pour… Les gens comme ça, j'aime pas… Ils s'y croient un peu trop. Ces parents-là, ils sont toujours entre eux, ces parents sont toujours ensemble, et ils ont des copains parmi les professeurs. Les instits font des différences, ils [les parents] pouvaient changer les enfants de classe* »

De même, la capacité à échanger avec les agents de l'institution scolaire souligne par contraste la position en retrait voire invisible de parents qui ne sont pas en

[5] L. Boltanski et L. Thevénot proposent une analyse des « disputes en justice ». Il nous semble que leur champ d'analyse peut être étendu à celui des « différends en justice », car tout désaccord ne donne pas lieu à une dispute mais la divergence ou l'antagonisme sur des principes de justice n'en reste pas moins vif.

mesure d'user des registres d'expression symbolique et sémantiques accordés au partenaire.

La seconde logique de résistance se traduit par le retrait. L'expérience de l'injustice consécutive au défaut de reconnaissance conduit à des attitudes de soustraction de la part des parents. Leur retrait ou silence ne suffit pas à les soustraire de toute emprise scolaire et l'absence de discorde peut au contraire exprimer la domination de l'école sur les familles (Boltanski, Thévenot, 2001, p. 58). Dans un autre sens, la défection peut s'interpréter comme une protestation sourde après que les voies de l'échange aient été épuisées ou soient jugées inaccessibles. Tel parent refusant de se rendre à des convocations traduit l'échec dans la communication avec l'institution scolaire. La défection peut donc aussi s'interpréter comme un moyen défensif de se soustraire au regard et jugement de l'institution scolaire afin d'esquiver une confrontation redoutée. Ces tactiques sont des manières d'évitement du rapport inégal dans un espace d'interactions où ils sont convaincus de ne pouvoir infléchir le cours des choses, quoiqu'ils disent et quoiqu'ils fassent. Dans un contexte défavorable ou symboliquement menaçant, défendre ses prérogatives, son rôle et sa dignité de parent, encourage à se faire oublier. La dissimulation est la stratégie du « discréditable » (Goffman, 1986) et se tenir silencieusement à distance de l'école permet aux familles de contrôler l'information sur elles-mêmes et de limiter l'immixtion d'institutions qu'elles peuvent redouter.

Un tel repli traduit bien souvent leur sentiment d'être disqualifiés sinon méprisés, c'est-à-dire mésestimés socialement dans leur rôle de parent d'élève. Il signe par ailleurs une forme de résistance passive et représente un moyen de « garder la face », d'autant plus nécessaire que les personnes disposent de peu de ressources identitaires[6]. En effet, un fil rouge relie l'élève à la personne et toute appréciation scolaire projette, dans son ombre portée, un jugement sur les qualités éducatives des parents. Or, la fonction maternelle forge le socle identitaire des femmes en milieu ouvrier et toute atteinte à l'enfant peut être vécue comme une blessure subjective pour celle dont les enfants sont une si précieuse « source d'être et d'avoir » (Schwartz, 1990). Protéger l'enfant, c'est donc se protéger soi et au-delà, préserver la cohésion et le lien entre les membres selon une « stratégie de survie familiale».

[6] « Dans une situation naturelle, nul ne se vante d'être petit. Personne ne peut, sans perdre sa dignité, se prévaloir de défauts qui le diminuent dans le monde actuel » (Boltanski, Thévenot, 2001, p. 277).

3 Quels principes de justice dans les relations entre les parents et l'école ?

La poursuite des intérêts scolaires dans un processus de libéralisation de l'offre et de développement de stratégies familiales d'instrumentalisation du service d'éducation pose l'enjeu des modes de régulation et règles d'équité en direction de parents ne possédant pas les ressources nécessaires pour se comporter en partenaires reconnus et efficaces. Le principe général d'une politique de coopération juste entre les familles et l'école vise le renforcement de l'intérêt commun et non les bénéfices de quelques-uns. Encore moins un processus qui, dans ses effets, accentuerait le rapport stratégique à l'école d'une minorité active quand les plus défavorisés voient leur sort et celui de leurs enfants aggravé. L'exemple du « choix » des établissements suffit à montrer que l'assouplissement de la carte scolaire censé profiter à tous se traduit dans les faits par le placement privilégié d'une catégorie particulière qui, par ce biais, conforte son avantage. Transposé au partenariat, le « principe de différence » (Rawls, 1997) incline à considérer qu'une politique de justice scolaire n'est possible qu'à condition de ne pas pénaliser les plus défavorisés et mieux, d'atténuer les causes sociales de leur souffrance de position et de condition. Or, rien n'est mois sûr en matière de partenariat et d'ouverture des l'école en direction des parents incités à participer et à s'investir. Dès lors, comment engager un mouvement des échanges et une dynamique de coopération qui apporte une amélioration au regard de la position initiale des familles (et des élèves) et non une quelconque détérioration de leur rapport à l'école ?

On peut esquisser, à la lumière de ce qui précède, trois principes de justice dans une visée égalitaire du partenariat entre les familles et l'école. Un premier principe de justice vise l'explicitation des attentes de rôles en direction des parents. Le partenariat comporte trop souvent un caractère opaque et difficilement décryptable par tous les parents de sorte que les plus « initiés » tirent les meilleurs profits d'un système de relations et d'informations reposant sur des normes implicites ou des modalités inégalement accessibles favorisant, de ce fait, le jeu d'une connivence culturelle avec les acteurs de l'école. La méconnaissance des rouages de l'institution et l'impossibilité de satisfaire à ses exigences implicites (comme le montre l'aide à apporter dans les devoirs à la maison) diminue la capacité d'action stratégique et rationnelle des acteurs les moins acculturés au monde scolaire. Or, comme l'écrivent les auteurs des *Héritiers* dans la conclusion de leur célèbre ouvrage : « Chaque progrès dans le sens de la rationalité réelle […] serait un progrès dans le sens de l'équité. » (Bourdieu, Passeron, 1975, p. 114). Dit autrement, l'explicitation est une condition de la démocratisation, ce qui transposé dans le cadre du partenariat pose d'une part, l'enjeu d'une mise au jour des présupposés et prérequis engagés dans ce

modèle de coopération et, d'autre part, celui de la définition des formes et modalités de communication accessibles et intelligibles au plus grand nombre. Dire ce que l'école fait et attend des parents est une manière de préciser les frontières de rôles et de responsabilités des uns et des autres, et d'éviter ainsi le rejet mutuel de la faute, les parents incriminant les enseignants et inversement. Clarifier les règles de l'échange peut contribuer à lever les inhibitions et les freins de parents maintenus à distance et dans une forme de culpabilité engendrée par le déni de reconnaissance – quand ce n'est pas le procès en « démission »- dont sont victimes les absents. La clarification des compétences nécessaires afin de suivre et soutenir la scolarité de l'enfant conduit à poser la questions des ressources inégales des parents et des formes d'injustice secrétées dans un rapport de double injonction paradoxale qui exige qu'ils fassent ce dont il ne sont pas capables, ou qu'il acceptent le jugement négatif de l'école quand bien même leur « bonne volonté » » ne peut être mise en cause.

Un second principe de justice consiste en la reconnaissance par l'institution scolaire et ses agents de la pluralité des contributions des parents, c'est-à-dire des formes différentes d'investissement et d'appropriation des dispositifs. Les ignorer, c'est contribuer à juger normativement des contributions rapportées à un statut et à ses obligations afférentes (contenues dans l'idée du « parent d'élève »). En effet, les contributions ont un sens et une portée différents selon les individus et leur statut. La pluralité des formes de participation et d'investissement des parents interroge sur ce que l'institution et ses agents identifient et reconnaissent effectivement comme signes de partenariat mais aussi, ce faisant, de tout ce que les schèmes institutionnels de perception et d'appréhension excluent. Un tel processus entretient nombre d'ambiguïtés sur la manière de statuer de ce qui relève de la juste contribution des uns et des autres, c'est-à-dire sur la possibilité de tracer les frontières de l'échange permettant d'attribuer la responsabilité à l'une ou l'autre des parties engagées. Leur appréciation repose sur des normes de justice variables car les parents ne procèdent pas à la même évaluation de leur contribution ni de ce qu'ils reçoivent. Le principe de justice consiste à établir une correspondance non entre l'acte et une norme de référence mais entre les acteurs et leur contribution.

Un troisième principe de justice repose sur l'idée d'une configuration du partenariat au plus près des spécificités des territoires. En effet, les contrastes sociologiques étant de plus en plus marqués, la logique du libre investissement des parents dans le partenariat s'avère non seulement inégale mais source d'injustices scolaires et sociales. La prise en compte des différences entre les familles et les contextes scolaires suggère de varier les dispositifs et modalités de l'échange et formes de reconnaissance. L'implication des parents dépend de ce que l'école propose avec

des effets plus sensibles auprès des parents les plus éloignés de l'école. (Kherroubi, 2008). Pour utile qu'il soit, le modèle de relations dominant dans l'institution des rapports entre les familles et l'école (documents d'information, réunions, rencontres inter-individuelles sur rendez-vous, représentants élus…) s'adresse en réalité à un type de parents. C'est un modèle de communication et un régime d'interaction socialement construit qui en s'imposant comme légitime à de puissants effets normatifs et prescriptifs. En modulant les formes et les supports du lien, ne serait-ce qu'en aménageant les modalités de la rencontre, l'enjeu consiste à installer très tôt la confiance requise dans le processus de reconnaissance. Il s'agit ce faisant d'ouvrir l'espace des accès, pratiques et symboliques, à l'école pour les familles qui en sont culturellement plus éloignées.

Conclusion

Le sentiment d'injustice des parents face à l'école à travers notamment les inégalités d'accès au partenariat ou de jugement sur leur (non)implication ne se comprend qu'en rapport avec d'une part, le principe d'égalité comme idéal des sociétés modernes et d'autre part, le poids scolaire dans la détermination des destins et le devenir de chacun. Or, les enquêtes sur les relations entre école et familles conduisent à s'interroger sur l'intérêt du partenariat pour les parents qui en sont les plus éloignés et sur le risque engendré par ce qui est perçu parfois comme un défaut volontaire de coopérer avec l'institution scolaire et ses agents. Si la finalité du partenariat consiste à améliorer les chances scolaires des élèves et tout particulièrement de ceux qui en ont le moins, le doute subsiste quant à l'efficience d'une politique et d'actions dont les effets incertains méritent un examen plus serré et une volonté prudente de renforcement d'une logique de rapprochement dévoilant des inégalités source d'un sentiment d'injustice chez une partie des parents. Des formes diffuses de souffrance se nichent dans cette impossibilité de dire une expérience négative pour les individus les moins conformes au langage institutionnel, au risque d'aggraver une position d'invisibilité qui les prive d'un statut de partenaire et les enferme dans un rapport de domination (Renault, 2008). La réhabilitation de la parole des parents les moins dotés en ressources adaptées pour accéder au statut valorisé par l'institution scolaire pose alors l'enjeu de la reconnaissance de leur formes d'action et d'expression, tant individuelles que collectives.

Bibliographie

Boltanski L. & Thévenot L. (1991). *De la justification*. Paris : Gallimard

Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1975). *Les héritiers*. Paris : Editions de minuit

Bressoux P. & Pansu P. (2003). *Quand les enseignant jugent les élèves*. Paris : Puf

Certeau de M. (1990). *L'invention du quotidien. T1. Arts de faire*. Paris : Folio.

Derouet J.-L. (1993). *Ecole et justice*. Paris : Métailié

Dubet F. (dir.). (1997). *Ecole, familles : le malentendu.* Paris : Textuel.

Dutercq Y. (1995). Une partie inégale. Les interventions publiques des parents d'élèves, *Politix,* 31, pp. 124-135

Felouzis G., Liot F. & Perroton J. (2005). *L'apartheid scolaire.* Paris : Seuil

Glasman D. (1992). « Parents »ou « familles » : critique d'un vocabulaire générique », *Revue française de pédagogie*, n°100. p. 19-33

Goffman E. (1986). *Stigmate.* Paris, Editions de minuit.

Hirschman A. O. (1993). *Défection et prise de parole*. Paris : Fayard.

Honneth A. (2002). *La lutte pour la reconnaissance.* Paris : Cerf.

Honneth A. (2008). *La société du mépris.* Paris : La découverte.

Kellerhals J. & Coenen-Huther J., Modak M. (1988). *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes.* Paris : PUF

Kherroubi M. (dir.). (2008). *Les parents dans l'école.* Paris : Eres

Lyotard J.-F. (1983). *Le différend.* Paris : Editions de Minuit.

Meuret D. (dir). (1999). *La justice du système éducatif.* Bruxelles : De Boeck Université.

Payet J.-P. (1994). L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels / public dans les établissements scolaires de banlieue, *Revue française de pédagogie.* n°109, p. 7-17

Périer P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Vanves : Les Dossiers, n°145.

Périer P. (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : PUR.

Rawls J. (1997). *Théorie de la justice*, Paris : Points

Renault E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La découverte

Schnapper D. (1996). *La communauté des citoyens*. Paris : Gallimard.

Schwartz O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Paris : Puf